

La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire

0. Introduction

L'enseignement primaire est un lieu privilégié pour la didactique du lexique. En cinq ans l'élève va passer d'une compréhension orale et intuitive de la langue à une perception de celle-ci rationalisée et formalisée. Durant cette période, le lexique se trouve au cœur de la didactique de la langue pour laquelle il constitue le point de convergence de problématiques diverses, allant de l'orthographe à la construction des phrases. Cet apprentissage métalinguistique accompagne, en temps réel, l'acquisition du français (notamment des compétences lexicales) par l'élève, que cette langue soit sa langue maternelle, une langue seconde ou une langue étrangère.

Le verbe est une unité problématique pour les manuels. Il ne présente pas la même saillance lexicale que le nom, du fait notamment qu'il se conjugue et admet des compléments¹. Ces propriétés le rangent préférentiellement du côté de la grammaire. Sa définition, comme le nom, peut être exprimée soit en référence à ses propriétés logico-sémantiques, soit en privilégiant une approche plus linguistique, procédant par spécifications morphologiques (en l'occurrence la présence de marque de personne et de temps) ou contextuelles (place dans la phrase, complémentation, sélection). Toutefois, à la différence du nom, les propriétés logico-sémantiques du verbe, telles qu'elles sont ancrées dans la tradition grammaticale (le verbe est supposé exprimer une action ou un état), font l'objet de critiques mais résistent faute de caractérisation didactiquement plus efficace. D'un autre côté, ses propriétés contextuelles au regard de son intégrant, la phrase, restent tributaires dans les manuels de celles des noms, constituants du groupe majeur qu'est le groupe nominal (GN).

S'interroger, comme nous le proposons, sur la didactique du verbe dans les manuels de français implique que :

- l'on considère une catégorie lexicale et grammaticale non pas en tant que telle, mais sous sa dimension de construction didactique. Ses contours et sa définition sont adaptés à un lectorat spécifique (un type d'apprenant), elle intègre des stratégies didactiques et pose une nouvelle fois la question des relations entre linguistique et grammaire². Celles-ci articulent globalement deux problématiques : (i) la place de la linguistique (comme ensemble de théories et / ou de conceptualisations) dans la didactique de la langue. Les manuels de français ne sont pas des traités de linguistique en abrégé. Cela n'est pas leur objet et ne saurait l'être, du moins tant

¹ Ce qui ne signifie pas qu'il ne dispose d'aucune saillance. L'importance accordée au verbe reste massivement ancrée sur ses propriétés flexionnelles. Le nombre de chapitres consacrés explicitement (dans leur titre) au nom excède très largement ceux dédiés au verbe, si l'on excepte les chapitres traitant des temps et des accords. Le nom aussi admet des compléments, toutefois ceux-ci semblent présenter épistémologiquement une saillance moins grande que les compléments du verbe. La terminologie grammaticale est à cet égard révélatrice : le complément du nom n'est jamais appelé *complément* tout court, contrairement à celui du verbe. La notion de « complément du verbe » n'intervient pour sa part que dans la distinction avec le complément circonstanciel.

² Voir à cet égard Petiot (2000). Les grammaires dites « universitaires » (Riegel, Pellat, & Rioul 1994, Arrivé, Gadet & Galmiche 1986, Le Goffic 1993) sont explicitement d'inspiration linguistique. Celles du primaire relèvent, quant à elles, peu ou prou d'un arrière-fonds.

que la linguistique n'aura pas suffisamment unifié ses positions pour leur donner une apparence d'objectivité³ et de stabilité, donc de crédibilité pour le non-spécialiste⁴ ; (ii) le statut de l'erreur et / ou de la lacune dans la construction didactique de l'objet. Celles-ci peuvent ressortir à la mécompréhension (l'erreur décelable dans tel manuel est bien une erreur et l'oubli un oubli) ou bien à la stratégie didactique (l'erreur appartient à l'économie d'une transmission, dont elle régule l'efficacité en prévoyant sa propre rectification à des stades ultérieurs) ;

- la définition du lectorat visé conditionne le degré de profondeur et de technicité de l'analyse. Certains délestages sont prévisibles au niveau CE1, mais inenvisageables pour le CM2.

Pourquoi des manuels destinés à des élèves de primaire ? Parce que dans les cycles d'apprentissage, le lexique n'intervient centralement qu'à ce stade, le collège et le lycée focalisant davantage sur la dimension interactionnelle, les fonctions pragmatiques ou les types de textes (grammaire de texte) et de discours (grammaire de discours).

La présente étude s'appuiera sur trois⁵ manuels très répandus en France dans les cycles du primaire (*La balle aux mots*, désormais LBM, *Au pied de la lettre*, désormais APDLL ; *Français CM, lecture expression*, désormais FCM)⁶ nous permettant ainsi de disposer d'une vision synthétique et représentative des problèmes soulevés par la didactique de ce type d'unité lexicale. Elle se divisera en deux parties : la première sera consacrée à la construction de l'entité didactique qu'est le verbe par les manuels et à la déshérence dont cette unité est l'objet ; la seconde s'intéressera aux savoirs explicites et implicites qui structurent cette représentation. Elle montrera comment une logique de l'absurde est la meilleure garante de l'intégrité d'une unité délaissée⁷, le verbe.

1. L'a-construction d'une entité didactique.

Toute entité didactique est un construit. Elle présuppose la mise en place de savoirs, la définition d'un objectif⁸ et l'élaboration d'une représentation. La langue, telle qu'elle est envisagée par les manuels, est elle aussi un construit, *a fortiori* le verbe. L'exigence de cohérence préside à la construction de toute entité didactique, cohérence à la fois dans les savoirs convoqués, dans leur agencement et dans la configuration produite en sortie. L'horizon dont il convient de s'éloigner par principe est celui de l'a-construction, si l'on nous permet ce néologisme, c'est-à-dire de l'élaboration empirique, déficiente et non maîtrisée. Ses conséquences peuvent être particulièrement fâcheuses, notamment dans le domaine didactique.

1.1. La représentation générale de la langue dans les manuels : une quadripartition

³ Dans les années soixante-dix, sous l'impulsion de la grammaire générative, nombre de manuels ont converti leurs pages en forêts d'arbres. Le bénéfice didactique a été très décevant et n'a fait que renforcer une prudence congénitale des grammairiens envers les sciences du langage.

⁴ Il s'agit là d'une pure hypothèse dont l'implicite est que la dispersion scientifique fonctionne comme un frein à l'optimisation du lestage théorique des ouvrages didactiques. Elle est le garant des habitudes empiriques.

⁵ Nous avons également consulté d'autres manuels, mais de manière plus ponctuelle

⁶ Respectivement de niveau CE2 et CM pour le dernier

⁷ Nous assumons la paternité de ce constat. Les manuels, pour leur part, ne pratiquent pas d'ostracisme conscient.

⁸ L'objectif visé réside, semble-t-il, dans la maîtrise de l'écriture, à savoir de l'expression écrite (formuler une pensée) mais aussi de l'orthographe. Un second objectif, découlant du premier, est une compréhension analytique des structures de la langue : identifier une phrase, des groupes fonctionnels, des unités ; permettre à l'apprenant une compréhension de l'objet qu'il utilise et par là de se conformer aux normes sociales de l'expression. Cet objectif n'est pas spécifique aux manuels (de) français, mais s'inscrit dans une exigence de normalisation au niveau du primaire propre à la très grande majorité des pays.

Les manuels de français ont une double fonction. Ils accompagnent l'apprenant dans son acquisition de la langue, qui est en phase active, et diffusent des savoirs métalinguistiques sur cette même langue dans le but d'assurer la compréhension de son fonctionnement. Pris dans ce double objectif, qui en lui-même n'implique pas la construction d'outils identiques, ils privilégient explicitement le second axe, lequel est adossé à des programmes ministériels. La visée finale est moins de faciliter l'acquisition de la langue (ce rôle est dévolu à la famille⁹ et aux relations sociales quotidiennes) que de produire chez l'élève une culture de la langue, supposée garantir à terme l'intégration et la viabilité économique et sociale de l'apprenant.

L'appréhension de la langue suit, elle aussi, un double objectif : de généralité et de rentabilité. D'une part il s'agit pour le manuel d'embrasser la langue de la manière la plus large en abordant chacun de ses aspects ou du moins le plus grand nombre possible ; de l'autre l'exigence des programmes et l'objectif de viabilité économique et sociale imposent une sélection des contenus enseignés. La négociation de ce double objectif, paradoxal, est rendue possible par la conception d'un plan d'analyse qui répartit les contraintes sur des strates différentes.

Ainsi les ouvrages sont construits autour de quatre grands axes : grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire. Ce découpage n'est pas le fait du hasard mais une constante des manuels de français au primaire. Il reflète des contraintes imposées par les textes réglementaires en matière de programmes. Néanmoins il manifeste la conception de la langue véhiculée à la fois par ces manuels et par l'institution qui a la charge de la formation des élèves (et des enseignants) ; entendre par là la langue comme objet didactique. Ces quatre axes ne constituent pas une partition linguistiquement rationnelle dans la mesure où ils ne s'articulent pas de manière complémentaire. *Grammaire* et *vocabulaire* investissent une conception ancienne (et réductrice) de la langue, perçue comme règles d'application et ensemble d'unités. La grammaire, relativement aux trois autres axes, permet de poser les principes sur lesquels ils s'articuleront¹⁰. Toutefois ce niveau d'approximation ne semble pas de nature à poser des difficultés rédhibitoires dans le cadre d'un enseignement en primaire. *Orthographe* est plus symptomatique de la configuration didactique de l'objet langue, et ce pour deux raisons : (i) l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en 6^e un élève est supposé savoir lire et écrire) figure au titre des apprentissages fondamentaux, et constitue l'objectif assigné à l'enseignement du français en premier cycle ; (ii) du fait qu'il confère implicitement une valeur culturelle à l'écrit. Le fait n'est pas propre aux manuels ou aux programmes mais ressortit à une appréhension idéologique des propriétés linguistiques plus largement répandue dans la société et ses institutions¹¹ : culturellement et économiquement, la maîtrise de l'écrit présente une fonction discriminante (voir à cet égard le constat alarmant de M. Grange et M. Leroux 2004 sur le niveau de certains élèves de 6^e). Sur le plan didactique, la valorisation

⁹ D'où une cécité parfois importante des institutions scolaires face aux difficultés rencontrées par les élèves issus de familles non francophones ou partiellement francophones. La question n'est abordée qu'en termes de remédiation et non pas de prévention linguistique. Les enseignants ne sont pas, dans leur immense majorité, formés pour affronter de telles situations.

¹⁰ Notamment, dans FCM et APDLL, l'accord du verbe et du sujet ne peut être abordé que si la distinction entre nom et verbe a été posée au préalable. Toutefois l'architecture de LBM tend à disséminer les données.

¹¹ C'est sur le même principe du privilège accordé à la langue écrite que sont constitués les dictionnaires. On pourrait invoquer également le recours à la littérature comme modèle du bien écrire, le détournement dont elle fait l'objet dans ces mêmes dictionnaires et les manuels du collège et du lycée. Nous limiterons toutefois la portée de ces remarques dans la mesure où, comme le montrent Mireille Grange et Michel Leroux (2004), la maîtrise de l'écrit chez un jeune élève est indissociable de celle de l'expression tout court, qu'elle soit envisagée sous son angle informationnel, discursif, syntaxique, sémantique, lexical ou en fonction du canal : écrit vs oral. Les lacunes relevées dans la première sont fréquemment concomitantes d'un défaut de structuration de la pensée et de conceptualisation de l'information : les déficits de l'écrit ne sont généralement pas compensés par une compétence à l'oral.

de l'écrit s'opère au détriment de l'oral, banni des apprentissages (tout comme il a été longtemps relégué par les Sciences du langage). *Conjugaison* pourrait trouver place comme sous-composante de n'importe lequel des autres axes. Il constitue la seule partie consacrée exclusivement au verbe, mais l'aborde par le seul biais de sa morphologie flexionnelle. La maîtrise des temps verbaux en primaire conditionne le privilège accordé à la conjugaison dans les manuels¹². Encore une fois, un effet de programme scolaire justifie l'importance donnée à un aspect de la description de la langue.

Comment est répartie la description à l'intérieur de cette quadripartition et quelle place est laissée au verbe ? Les ouvrages sont divisés en unités soit thématiques (LBM et APDLL) soit de lecture (FCM). Chacune de ces unités reproduit dans sa structure les quatre axes : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, dont l'ordre de présentation n'est pas fixe d'un ouvrage à l'autre. C'est à l'intérieur de chacun de ces axes que le lecteur rencontrera les connaissances diffusées sur le verbe. Toutefois aucun chapitre n'est consacré au verbe, contrairement à ce que l'on peut observer pour le nom¹³.

La logique didactique des manuels est celle de l'instillation. Les connaissances sont réparties sur l'ensemble de l'espace du manuel¹⁴. La représentation des unités lexicales est éclatée en autant d'aspects constitutifs que la logique programmatique l'impose. Nous reproduisons ci-dessous un tableau des leçons susceptibles de faire l'objet d'une investigation sur le verbe¹⁵ :

	FCM	LBM	APDLL
Grammaire	Phrases verbales, phrases non-verbales Les types de phrases Les formes de phrases Phrases simples, phrases complexes Le verbe et son sujet Les modes Les temps du passé Le complément d'objet direct Les compléments circonstanciels de temps et de lieu	Les types de phrases Groupe nominal sujet (GN1) et groupe verbal (GV) L'accord du verbe avec le GN sujet (1) L'accord du verbe avec le GN sujet (2) Les constituants du GV : le verbe et son complément Le GN complément essentiel du verbe (ou GN2) Compléments du verbe déplaçables et supprimables	Le nom et le verbe Comment reconnaître un nom d'un verbe La phrase simple Le nom et le verbe Le groupe nominal et le groupe verbal Les compléments Le sujet et le verbe Les compléments du verbe : le complément d'objet Les compléments de phrase : les compléments circonstanciels
Vocabulaire	Mots en famille : noms et verbes Le vocabulaire du temps	Du verbe au nom	On peut fabriquer des verbes avec des noms On peut retrouver le nom qui est à l'intérieur d'un verbe
Orthographe	L'accord sujet / verbe (1) un seul sujet L'accord sujet / verbe (2) La terminaison des participes passés	Participe passé en <i>-é</i> ou infinitif en <i>-er</i> ? Je choisis entre <i>s'est</i> et <i>c'est</i> Participe passé en [e] ou imparfait en [ε]	L'accord du verbe

¹² Cette maîtrise est inscrite pédagogiquement au registre des apprentissages fondamentaux. Elle s'entend tant sur le plan flexionnel (identifier et produire les différentes formes d'une conjugaison) qu'orthographique (entre autres distinguer les désinences homophones).

¹³ Dans chacun des ouvrages consultés, le nom fait l'objet de descriptions approfondies. Plusieurs sections lui sont consacrées, visant à exposer son statut spécifique.

¹⁴ De fait cette quadripartition constitue un moule intangible à l'intérieur duquel se fondera le savoir. Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le chapitrage ne rend pas compte d'une hypothèse sur la structuration des données observées, mais d'une contrainte pédagogique et politique.

¹⁵ Nous avons retenu les sections comprenant le mot *verbe* dans leur intitulé, un dérivé (GV), un méronyme (*participe passé*) ou bien un holonyme (*phrase*).

	L'accord du participe passé (1) L'accord du participe passé (2)	Rappel de l'accord du verbe	
Conjugaison ¹⁶	Les trois groupes de verbes <i>avoir</i> et <i>être</i>	Nommer un verbe : l'infinitif Conjuguer le verbe à l'impératif (1) Conjuguer le verbe à l'impératif (2) : <i>aller, venir,</i> <i>faire, voir, prendre</i>	Le nom du verbe Le verbe se conjugue La terminaison des verbes Les verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> au présent Les verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> au futur, passé composé et imparfait

D'emblée plusieurs observations s'imposent : (i) l'aspect grammatical semble retenir prioritairement l'attention si l'on en juge par le nombre de sections qui lui sont consacrées ; (ii) l'orthographe du verbe fait l'objet d'une attention variable, allant jusqu'à un quasi-délaissement (APDLL) au profit de celle du nom ou de l'adjectif ; (iii) d'une manière générale, la dimension lexicale (vocabulaire) reste quelque peu en friche et ne suscite qu'une attention relative. La question de savoir ce qu'est un verbe, dans son statut de lexème, ne constitue donc pas une priorité pour les manuels. En tant qu'objets didactiques, le verbe et le nom, disposent de contours différents : le premier est envisagé essentiellement comme unité grammaticale, le second comme unité lexicale. Se retrouve ici un effet de la représentation traditionnelle du lexique dans les grammaires (mais aussi dans l'inconscient culturel de certains linguistes), influencée par la logique. Appartenant par excellence au rhème¹⁷, le verbe n'est pas considéré par la tradition linguistique et grammaticale comme une unité lexicale de même rang que le nom : sa pertinence est celle d'un relateur et non pas d'un identifiant du réel. D'où le traitement différencié qui lui est appliqué et qui globalement ne permet pas de répondre à la question *Qu'est-ce qu'un verbe ?* autrement qu'en collationnant des considérations éparses, qui focalisent massivement sur le comportement syntagmatique de l'unité. Particulièrement révélateur de cette perspective le fait que les sections portant sur le verbe en tant que tel s'inscrivent dans une perspective comparative, l'unité n'étant pas envisagée en elle-même, mais mise en regard systématiquement avec le nom :

- FCM : *Mots en famille : noms et verbes*
- LBM : *Du verbe au nom*
- APDLL : *Le nom et le verbe, Comment reconnaître un nom d'un verbe, On peut fabriquer des verbes avec des noms, On peut retrouver le nom qui est à l'intérieur d'un verbe, Le nom du verbe*

Cette contamination, sur l'ensemble des sommaires, privilégie le nom et conforte son statut d'unité modèle.

Contrairement à ce que l'on observe pour le nom, l'instillation ne permettra pas à l'apprenant de se construire une image globale du verbe (a fortiori pour l'enseignant). D'un manuel à l'autre cette image ne sera pas homogène, voire cohérente. Nous ne prendrons que quelques exemples :

a. certaines propriétés sont, d'un ouvrage à l'autre, classées dans des axes différents : l'accord du verbe relève de la grammaire pour LBM et de l'orthographe pour APDLL et FCM, même si LBM y propose un « rappel » dans l'axe *Orthographe*.

b. par-delà un noyau commun certaines thématiques sont soit réalisées par un seul ouvrage, soit présentes dans deux sur trois : l'infinitif comme nom du verbe (*Nommer un verbe : l'infinitif*, LBM ; *Le nom du verbe*, APDLL) ne se rencontre pas chez FCM ; seul LBM adopte

¹⁶ Nous n'avons pas fait figurer ici les sections concernant les temps, ni les désinences.

¹⁷ Le rhème correspond au prédicat, ce que l'on dit de quelque chose ou quelqu'un. En soi le rhème n'est pas supposé référer, du fait même qu'il prédique. LA logique construit une opposition exclusive entre valeur référentielle et valeur prédicative.

une formulation syntaxique (GN / GV) revendiquant ainsi un ancrage théorique ; la notion de « complément » se voit négociée de manière différente selon les ouvrages ; seul LBM traite de l'homographie ; seul FCM aborde explicitement la question de l'accord du participe passé, la question restant ignorée par APDLL. Les modes appartiennent à la grammaire pour FCM mais ne sont pas traités par les autres ouvrages. LBM et APDLL abordent les trois groupes de verbes dans la conjugaison, question ignorée par FCM...

Si la quadripartition thématique segmente les ouvrages de manière intangible, le contenu des différents axes reste quant à lui globalement aléatoire et laissé à l'initiative des éditeurs. La cohérence n'est donc qu'apparente, et par-delà la formation des apprenants. C'est peut-être ici le point sensible de la question : l'enseignant doit disposer d'une formation en grammaire (et en linguistique) suffisante pour ne pas se laisser influencer par l'apparent lissage des ouvrages et déceler derrière le cadre unique la spécificité de chacun. Encore doit-il être en mesure de s'interroger sur la nature de la représentation du verbe ainsi proposée.

1.2. La représentation spécifique du verbe : état d'une déshérence

Il serait donc erroné de considérer que les manuels sont identiques et que derrière eux c'est la langue qui parle et se décrit d'elle-même¹⁸. Si le cadre imposé prévoit le découpage des contenus en quatre ensembles, l'ordre de traitement de ces derniers reste non contraint d'un ouvrage à l'autre. Ainsi FCM adopte, pour chaque texte proposé, l'ordre : vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison. LBM préfère grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison et APDLL : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe. FCM projette une approche prioritairement lexicale, contrairement aux autres manuels, dont la perspective est davantage grammaticale. Grammaire et vocabulaire formant le binôme de tête dans la description des faits de langue, nous nous limiterons à lui dans ce qui suit.

La grammaire représente l'axe le plus riche en leçons touchant le verbe : ce dernier est avant tout envisagé dans sa fonction syntaxique. Les ouvrages adoptent, dans l'ordonnancement de ces leçons, des stratégies différentes. FCM adopte une logique allant de l'incluant à ses constituants. Quatre leçons sont consacrées à la phrase, son type, sa forme, puis une (seule) au verbe : *Le verbe et son sujet*, qui investit celui-là de sa fonction syntaxique. Enfin¹⁹ deux leçons sont consacrées aux compléments. LBM adopte une démarche similaire, bien que moins détaillée sur la phrase (une leçon au lieu de trois) et plus accentuée sur le verbe (sept leçons concernent le verbe : indirectement *GV*, ou directement *verbe*). A la différence de FCM, le verbe est régulièrement et prioritairement inclus dans son groupe (*GV*) mais peut en être dissocié (*L'accord du verbe avec le sujet*). APDLL produit une construction grammaticalement atypique, qui oppose d'abord le verbe et le nom (sans préciser sous quel angle – lexical ou syntaxique – l'analyse se situe) pour ensuite aborder de manière croisée et, sans logique ou progression apparentes, la phrase, les compléments, le verbe et le sujet. Pour ce manuel, l'identité du verbe est inséparable de celle du nom : aucune leçon ne lui est consacrée individuellement, mais toujours en regard du nom, ce dernier étant régulièrement cité en premier. D'une manière générale deux orientations se dégagent de ces ouvrages : la

¹⁸ Les manuels de langue et les grammaires sont victimes du même syndrome que les dictionnaires, bien qu'à un degré moindre (on parle de « la » grammaire tout comme on parle « du » dictionnaire – *Ce mot n'est pas dans le dictionnaire* – présupposant que les ouvrages se valent au point de pouvoir parler d'eux au singulier) : la représentation qu'ils proposent ne se reconnaît pas comme construction d'objet mais comme aménagement. Leur dire relèverait de la vulgarisation et non pas de l'élaboration. D'où l'idée répandue qu'ils se différencient essentiellement dans la façon de présenter l'information, quand ce n'est pas le format ou les illustrations, l'arrière-fond étant supposé identique d'un ouvrage à l'autre. Leur lestage théorique est généralement occulté car rendu invisible par la description métalinguistique. *A fortiori* lorsqu'il s'agit de toucher le public du primaire.

¹⁹ Nous passons sous silence les sections consacrées respectivement aux modes et aux temps du passé, qui auraient dû figurer normalement dans l'axe *Conjugaison*.

minimisation de l'entité verbe (FCM et LBM) soit par le rôle résiduel qui lui est affecté dans l'affichage (FCM) soit par une focalisation massive sur son nœud immédiatement supérieur (le GV dans LBM). Lorsque le verbe dispose d'une représentation non réduite ou réductrice (APDLL), sa visibilité est brouillée par une ambiguïté d'affichage et une forme d'anarchie thématique. Le verbe reste un parent pauvre de l'axe grammatical, malgré l'attention qui semble lui être portée.

L'axe consacré au vocabulaire présente la structure inverse du précédent. Il gagne en cohérence ce qu'il perd en pondération. Le nombre de leçons est restreint mais focalise sur une donnée unique : la morphologie lexicale, et plus précisément la dérivation nom > verbe. Cette opération est loin d'épuiser l'identité lexicale du verbe ; elle en constitue un aspect périphérique. Cette identité en tant que telle n'est pas abordée dans cet axe. Autre particularité importante, la vectorialisation de la dérivation. Orientée exclusivement N>V (le schéma V>N existe pourtant, mais est envisagé sous l'angle de la suffixation) elle confirme le primat du nom sur le verbe. En cela elle reste cohérente avec une doxa grammaticale sur le verbe et le lexique en général.

Le verbe, comme le nom ou l'adjectif, peut faire l'objet d'au moins trois types de définitions : (i) une première, sémantique et logique, s'appuie sur le type de référence construite. Le lexème est saisi hors contexte et donc hors de ce qu'il est convenu d'appeler ses propriétés linguistiques ; (ii) une seconde approche, syntaxique, se concentre sur le régime du verbe et sa syntagmatique ; (iii) une troisième enfin aborde le lexème par ses propriétés morphologiques, en particulier flexionnelles. Ces trois approches sont plus complémentaires que concurrentes. Toutefois, une tradition linguistique et grammaticale veut qu'elles ne soient pas convoquées ensemble mais privilégiée, au choix, l'une sur les autres. La question qui se pose est de savoir autour de quelle définition tourne la représentation construite par les manuels.

La quadripartition qui structure le cadre de la représentation devrait en principe fournir un site d'accueil aux trois définitions : (i) vocabulaire : approche sémantique et logique ; (ii) grammaire : dimension syntaxique ; (iii) conjugaison : morphologie flexionnelle. Le fait que la partie vocabulaire soit consacrée à la morphologie lexicale hypothèque l'éventualité de la première définition. C'est ce que confirme le sommaire de FCM et de LBM ainsi qu'une investigation dans les leçons. Dans FCM, la notion de « verbe » intervient en premier lieu pour fournir un critère de reconnaissance de la phrase (p. 28) :

(1) On appelle phrase tout énoncé qui a un sens complet. La phrase commence par une majuscule et termine par un point. Une phrase qui contient un ou plusieurs verbes conjugués s'appelle une phrase verbale. Une phrase qui ne contient pas de verbe conjugué s'appelle une phrase non verbale.

Le verbe, en tant qu'entité lexicale, est supposé connu du lecteur et appartenir à un fonds sur lequel le manuel ne juge pas nécessaire de revenir. Les autres leçons consacrées à la phrase s'inscriront dans le même schéma. Ainsi de la distinction entre phrase simple et complexe (p. 64) :

(2) Une phrase simple contient un seul verbe conjugué. Une phrase complexe contient plusieurs verbes conjugués. Une phrase complexe compte autant de propositions que de verbes conjugués. S'il y a deux verbes conjugués dans une phrase, il y a deux propositions.

De la même manière, à la leçon *Le verbe et son sujet* (p. 130-131) le verbe est convoqué comme entité positionnelle pour identifier le sujet²⁰ :

(3) *Le sujet du verbe est le mot qui commande l'accord du verbe en nombre et en personne. Ce peut être : un nom, un groupe du nom, un pronom. Le sujet du verbe se trouve souvent avant le verbe. Le sujet peut aussi être après le verbe. Un même sujet peut commander l'accord de plusieurs verbes. Pour trouver le sujet, on peut l'encadrer par les mots c'est...qui.*

Plus loin, il le sera pareillement pour celle des compléments. Le verbe, dans FCM, est au centre d'un paradoxe : le manuel ne met pas en place de didactique du verbe, mais le verbe intervient comme entité centrale dans la didactique de la phrase. Un reflet analogue, voire plus radical, se rencontre dans LBM, qui pour sa part adopte une perspective marquée par la grammaire générative²¹ (respectivement p. 39, 49 et 115) :

(4) *La phrase minimale est constituée de deux groupes [...] le groupe nominal sujet (GN sujet ou GN1) [...] le groupe verbal (GV).*²²

(5) *Le verbe se met au singulier avec un GN sujet singulier, au pluriel avec un GN pluriel. On dit que le verbe s'accorde en nombre avec le GN sujet.*

(6) *Le groupe verbal peut se réduire à un verbe seul ou être formé d'un verbe et d'un complément.*

Le verbe en tant que tel n'est pas une entité pivot mais le constituant (non défini) d'une entité pivot (le GV) qu'il permet de définir et qui permet à son tour de le définir (6). Toutefois cette position permet de réaffecter une définition syntaxique cohérente du verbe comme constituant de base d'un groupe, lui-même constituant majeur de la phrase, et ce à part égale avec le nom (cela n'apparaît pas dans FCM).

Seul manuel à proposer explicitement une distinction entre nom et verbe, APDLL se singularise par la définition proposée de ce dernier. Ainsi dans l'axe grammairal, à la leçon intitulée *Le nom et le verbe* (p. 14) peut-on lire :

(7) *Un verbe est un mot qui dit ce que l'on fait. Un nom est un mot qui désigne une personne, un animal, une chose.*

Le manuel opte explicitement pour une représentation sémantique et logique (dans un axe consacré à la dimension grammaticale !). Cette distinction fonde une matrice qui est réinvestie par la suite (p. 15) dans une caractérisation syntagmatique et syntaxique :

²⁰ Les questions relatives à la rection de personne et de « nombre » sont traitées dans le manuel dans l'axe *Conjugaison*.

²¹ L'emprunt au générativisme n'est que partiel, quand il est conscient. Pour cette raison nous ne l'invoquerons que par commodité pour désigner les innovations qu'a connues l'enseignement de la grammaire il y a trente ans (centrage sur la phrase et non plus sur la proposition, définition de la phrase en termes de groupes, hiérarchisation des constituants, redéfinition des compléments...) et dont les manuels se sont fait l'écho.

²² En marge de la leçon, LBM produit le même critère de reconnaissance du sujet : *c'est...qui...*

(8) *Pour reconnaître un nom d'un verbe on regarde le petit mot qui est devant. Devant un nom, on peut dire : un, une, des, le, la, les. Devant un verbe, on peut dire : je, tu, il / elle, nous, vous, ils / elles*²³.

(9) *Une phrase simple est constituée d'un nom et d'un verbe. Elle possède soit deux mots : un nom propre + un verbe ; soit trois mots : un article + un nom commun + un verbe. Des phrases longues sont aussi des phrases simples où le nom est remplacé par un groupe nominal [...] le verbe est remplacé par un groupe verbal [...] (p. 109 La phrase simple).*

Le chapitre *Le sujet du verbe* (p. 157-158) en revanche ne tranche guère avec ce qui est observable dans les autres manuels :

(10) *Le groupe nominal d'une phrase simple s'appelle le sujet du verbe. Le sujet change le verbe : quand le sujet est au singulier, le verbe est au singulier ; quand le sujet est au pluriel, le verbe est au pluriel. Dans une phrase, le sujet est souvent avant le verbe [...]. Mais il peut être aussi placé après.*

APDLL opère un mixage de positions qui ne sont guère compatibles. D'où un montage théorique pour le moins scabreux. Toutefois l'agencement qui en est fait ne produit pas pour autant de monstre théorique dans la mesure où il saisit des propriétés à des degrés de généralité qui *in fine* les rend complémentaires et susceptibles de s'articuler. Pour le manuel, le verbe existe pleinement et intègre une représentation qui doit sa cohésion d'ensemble à bien des approximations, mais reste néanmoins opératoire.

Le verbe est-il un artefact ? Comme tout construit théorique, il ne saurait échapper à la règle du genre. Le problème réside dans le caractère métalinguistique de ce construit, qui tend à lui conférer une apparence de naturalité. Ici la didactique de la langue rejoint celle mise en place par les dictionnaires. Le niveau métalinguistique vient effacer la voix de l'énonciateur et la logique qui préside à son discours. Sur un plan sémiotique, tout artefact est susceptible d'une définition focalisant sur ses deux composantes majeures : les propriétés intrinsèques (nature, forme, constitution,...) et les propriétés extrinsèques (fonction, relation avec le locuteur...). Les parties du discours possèdent généralement des propriétés intrinsèques identiques : ce sont des unités du lexique dont le format est soit celui du mot, soit une dimension supérieure (locutions), soit une dimension inférieure (affixes, bases non autonomes). Le verbe se distingue en ce qu'il est la seule unité à admettre une flexion de temps, mode et personne. C'est surtout au niveau des propriétés extrinsèques que des divergences sont observables (le fonctionnement d'un verbe diffère de celui d'un nom ou d'un adjectif, que l'on se situe dans une perspective syntaxique ou logique et sémantique). Les manuels se distinguent par leur gestion respective des propriétés intrinsèques et extrinsèques. Lorsqu'il traite du verbe, directement ou non, LBM ignore ses propriétés intrinsèques dans la mesure où il ne les convoque pas pour définir cette unité. FCM présente une attitude plus ambiguë : il ignore les propriétés intrinsèques du verbe mais reconnaît, en cooccurrence, celles du nom (nous soulignons) :

(11) *Le sujet du verbe est le mot qui commande l'accord du verbe*

²³ L'efficacité de ces critères est mise en difficulté par l'identification de l'infinitif substantivé (*le dîner, le coucher de soleil...*), sachant que l'infinitif est défini comme un mode du verbe. Ils marquent également leur insuffisance avec les modes non-personnels (**je prenant, *je voulu, * je prendre*), ainsi qu'avec certaines séquences lexicalisées sur une flexion verbale (*un rendez-vous*).

Seul APDLL reconnaît explicitement les propriétés intrinsèques du verbe et ce, dans la même phrase, juste avant d'exprimer celles du nom (cf. supra 7). Pour ce qui est des propriétés extrinsèques, deux options se dégagent : FCM et LBM focalisent sur la dimension syntaxique de l'unité, seul ADPLL joue l'ambivalence en instanciant une fonctionnalité sémantique et logique et une fonctionnalité syntaxique (cf. supra 7 et 9). Le tableau ci-dessous synthétise les données :

manuel	propriétés intrinsèques	propriétés extrinsèques
FCM	NON ²⁴	- syntaxiques
LBM	NON	- syntaxiques
APDLL	OUI	- logiques et sémantiques - syntaxiques

Une symétrie étrange, car infondée théoriquement, sépare les ouvrages : l'absence d'instanciation des propriétés intrinsèques déclenche une focalisation sur la seule réalisation des caractéristiques syntaxiques du verbe. En revanche, l'instanciation entraîne une bipolarisation des propriétés extrinsèques. La déshérence dont témoigne la représentation du verbe se voit ainsi couronnée d'une incongruité théorique qui nous engage à nous interroger plus avant sur le lestage et les prérequis qui concourent à l'élaboration de cette représentation.

2. Les savoirs implicites sont-ils des savoirs structurés ? ou l'absurde comme adjuvant didactique

Les manuels de langue, comme tous les textes à caractère didactique, puisent à des corps de connaissances pour structurer leur discours. Les types de savoirs mobilisés par les manuels de langue sont de deux ordres : certains procèdent de perspectives théoriques issues notamment des courants linguistiques qui ont influencé ces dernières décennies la conception des ouvrages scolaires et parascolaires. D'autres relèvent de savoir-faire méthodologiques non explicites qui fournissent autant d'adjuvants didactiques pour une (bonne ?) assimilation des contenus diffusés.

2.1. Perspectives théoriques

Trois grands courants ont influencé la réflexion métalinguistique des manuels. Le premier est issu de la logique, en particulier de la logique des classes (notamment Stuart Mill, pour un aperçu utile, voir également Lyons 1980). Il envisage les unités (lexicales) en fonction du type de référence qu'elles entretiennent. Ce courant repose massivement sur une conception de type aristotélécien, le langage étant perçu comme une procédure de catégorisation du réel. Cette logique s'appuie sur une ontologie qui, dans sa version moderne (voir à cet égard Benveniste 1966), découpe le réel en trois entités : l'existant, l'occurent et la modalité. A ces trois classes sont associés dans le langage quatre types de lexèmes, respectivement le nom (qui exprime l'existant), le verbe (qui exprime l'occurent), l'adjectif (qui exprime une modalité d'existence) et l'adverbe (qui exprime une modalité d'occurrence). Pour cette raison la grammaire a longtemps décrit le nom comme désignant une chose ou une personne, le verbe une action et l'adjectif une qualité. La logique des prédicats a constitué une autre influence sur la pensée grammaticale et la conception des manuels. Dans ce cadre, seul le thème²⁵ réfère, le prédicat venant le saturer à la manière d'un relateur. Transposé à la

²⁴ Nous ne retenons pas les propriétés flexionnelles dans la mesure où elles sont en général abordées en elles-mêmes par les manuels et non pas dans une perspective d'identification ou de caractérisation du verbe.

²⁵ La notion de « thème » peut recouvrir plusieurs significations. Pour simplifier, le thème est l'un des éléments de la proposition, qui s'oppose au rhème. En ceci il désigne ce dont on parle. D'où sa propension reconnue à

grammaire ce principe implique que seul le nom réfère (bien qu'il ne soit rien dit du verbe ou de l'adjectif). Ce transfert théorique, car il s'agit bien d'un transfert théorique entre logique et grammaire / linguistique²⁶, est à l'origine de la promotion du nom dans la réflexion grammaticale (qu'elle soit universitaire ou non) et la conception des manuels scolaires. Si l'on admet qu'aucun transfert n'est transparent, mais s'accompagne d'effets induits, l'application de la logique des classes à la réflexion sur la langue (réflexion qui à l'origine n'appartient pas aux préoccupations centrales de ce type de logique) a eu pour effet d'introduire une discrimination au sein du matériau lexical, discrimination dont la pertinence linguistique reste encore à démontrer.

Il n'est pas étonnant dans ce cas de constater que :

- **a.** les sommaires des manuels accordent peu de place à la description du verbe et envisagent principalement celui-ci dans sa relation à la phrase (tout comme le prédicat est l'élément essentiel à la constitution d'une proposition pour la logique) ou à ses compléments (c'est-à-dire à l'intérieur du site prédicatif) ;
- **b.** la représentation du verbe est régulièrement adossée à celle du nom. Le verbe est perçu dans une forme d'incomplétude sémiotique, qui nécessite la convocation d'un point d'appui de nature à valider la description. Le prédicat n'est qu'un relateur, entendre par là que par définition il ne dispose d'aucune autonomie référentielle. Le centre de gravité du blocage s'est toutefois déplacé entre temps, d'un membre de la proposition à un type d'unité lexicale²⁷ ;
- **c.** le verbe et le nom peuvent faire l'objet d'une description purement référentielle.

Qu'en est-il de ces influences dans la conception actuelle des manuels ? Si l'on en juge par notre échantillon (une investigation sur un corpus plus large confirmerait l'analyse), la représentation de la langue dans le domaine parascolaire s'est plus ou moins départie de l'influence de la logique. Plus ou moins dans la mesure où la présence de définitions logiques et sémantiques est largement abandonnée au profit d'approches syntaxiques. Seul APDLL propose d'introduire le verbe (et le nom) en s'appuyant sur des caractéristiques référentielles. L'influence de la logique sur la grammaire scolaire (également perceptible au travers de la notion de « proposition » ou encore de l'étiquetage sémantique des compléments²⁸) a été concurrencée dès les années soixante par des propositions émanant de la syntaxe et plus particulièrement du générativisme. Celui-ci constitue le second pôle d'influence sur la représentation de la langue et en particulier sur celle du verbe. La grammaire générative a connu un succès considérable voici quatre décennies dans le domaine parascolaire, même si l'emprunt reste partiel et en référence aujourd'hui à des états datés de cette théorie. Les trois manuels adoptent des attitudes différentes à l'égard de cette influence. LBM, qui instancie explicitement les termes de *groupe nominal*, *groupe verbal*, les sigles *GN* / *GV*, présente le degré de proximité maximale. La terminologie générativiste se rencontre aussi bien dans le libellé des titres que dans la caractérisation des entités (p. 39) :

référer. Dans une optique informationnelle, le thème représente une information réputée connue, ancienne.

²⁶ L'inconscient culturel du linguiste a longtemps été marqué par une conception grammaticale de la langue. L'un des signes les plus patents réside précisément dans la prépondérance accordée associée au nom dans certaines théories lexicales et modèles de description du sens (sèmes, prototype, propriétés extrinsèques...).

²⁷ Ce déplacement, opéré par le transfert théorique, est extrêmement dommageable. La logique des prédicats n'a jamais caché que le verbe n'est pas la seule unité à accomplir une fonction prédicative, et ce de manière d'autant plus manifeste qu'elle ne raisonne pas au niveau des lexèmes. Toutefois la tradition grammaticale y est fréquemment restée aveugle (exception faite, mais en analyse textuelle, de la conceptualisation autour de la progression thématique), au point d'institutionnaliser son ancrage sur des catégories lexicales. Le pas était franchi.

²⁸ Dont on ne dira jamais assez combien il est trompeur car nivelant. Indexant les compléments, surtout les circonstanciels, par type de relation sémantique (lieu, temps, cause, manière...), il conduit à des amalgames entre compléments essentiels (se situant dans la portée du verbe) et compléments adjoints (rattachés directement sous la phase).

(12) *La phrase minimale est constituée de deux groupes. Un bois / assombrissait les eaux. Un bois : groupe nominal sujet (GN sujet ou GN1), assombrissait les eaux : groupe verbal (GV). Le GN sujet peut être remplacé par ils(s) ou elle(s).*

Le libellé des consignes d'exercices confirme cette option. Toutefois la définition de la phrase minimale peut laisser place à une conception moins nette des constituants et des relations syntaxiques (p. 35) :

(13) *Une phrase réduite ne contient plus que les mots essentiels, ceux qui ne peuvent être supprimés. Une phrase réduite donne peu d'informations. On l'appelle aussi phrase minimale²⁹.*

D'une manière plus générale, cet écart reste ponctuel, car au niveau de l'architecture de l'ouvrage et de la caractérisation, le modèle générativiste s'impose.

FCM n'utilise pas la terminologie générativiste dans les titres de ses chapitres. Il articule sa réflexion autour des parties du discours, caractérisées en dehors de tout regroupement au sein de nœuds supérieurs (*Phrases simples, phrases complexes ; Le nom ; Les articles ; Une expansion du nom : l'adjectif qualificatif*). A cet égard, sa définition de la phrase est symptomatique (cf. supra 1³⁰) :

(14) *Une phrase simple contient un seul verbe conjugué [...] Une phrase complexe compte autant de propositions que de verbes conjugués. (p. 64)*

Pareil évitement se rencontre dans la définition du sujet (cf. supra 11 : *Le sujet du verbe est le mot qui commande l'accord du verbe en nombre et en personne*³¹). Il faut aller chercher dans l'exemplification pour trouver de rares éléments renvoyant allusivement à la théorie générativiste (nous soulignons, p. 131) :

(15) *Ce peut être : un nom, un groupe du nom, un pronom*

Une incursion dans le traitement du complément d'objet ne fera que confirmer cette option (p. 201) :

(16) *Certains verbes ont besoin d'être complétés par des mots. Gepetto taille une bûche. Il la sculpte. Il aime travailler. Ces mots (une bûche, la, travailler) désignent l'objet de l'action exprimée par le verbe. On les appelle compléments d'objet du verbe³².*

FCM se démarque donc d'une théorie syntaxique pour n'investir pleinement aucune théorie alternative, quelle qu'elle soit (même si le traitement qu'il propose du verbe porte l'empreinte

²⁹ La notion de « mot essentiel » n'est pas syntaxique, bien que la définition qui en est donnée ne la rende pas incompatible avec une telle approche. Par ailleurs la caractérisation s'inspire explicitement d'une théorie de l'information.

³⁰ Cette définition est successivement sémantique (*sens complet*, où complet est peut-être une réminiscence d'*idée complète*, formule qui caractérisait la signification de la phrase dans certaines grammaires traditionnelles), typographique (*majuscule, point*) et lexicale (*verbe conjugué*). Seule constante : elle n'est pas syntaxique.

³¹ Ici l'amalgame est plus grand puisque la définition est à la fois lexicale et typographique (*le mot*) ainsi que morpho-syntaxique (*qui commande l'accord...*). Aucune définition syntaxique du sujet n'est donc proposée.

³² Ici le traitement est sémantico-logique (*l'action exprimée par le verbe*), lexical et typographique (*mots*). Si la notion de « mot » convient à *la* et *travailler* en revanche elle pose problème avec *une bûche*. Mais l'ouvrage semble préférer faire l'économie de la notion de groupe.

de la logique des prédicats). Sa représentation ressortit à ce que Levi-Strauss aurait qualifié de « bricolage », à savoir le recyclage de bribes de savoirs épars, convoqués de manière plus ou moins empirique³³.

APDLL, malgré l’empreinte logique dont la définition du verbe (et celle du nom) reste marqués, s’oriente vers une approche syntaxique, mais simultanément de type générativiste et de type non-générativiste. Cette influence n’est pas décelable dans l’intitulation des leçons, mais dans l’organisation de la description. Ainsi, la distinction entre nom et verbe reste syntaxique mais relativement peu marquée sur le plan du lestage théorique³⁴ (cf. supra 8 : *Pour reconnaître un nom d’un verbe on regarde le petit mot qui est devant. Devant un nom on peut dire : un – une – des – le – la – les. Devant un verbe, on peut dire : je – tu – il / elle – nous – vous – ils / elles*). Le chapitre sur la phrase simple est en revanche plus significatif (cf. supra 9 : *Une phrase simple est constituée d’un nom et d’un verbe. Elle possède : soit deux mots : un nom propre + un verbe ; soit trois mots : un article + un nom commun + un verbe*). Une telle caractérisation oriente, surtout avec le second exemple, vers une représentation de type harrissien (même s’il reste à démontrer que cette référence est consciente), dans laquelle la phrase est perçue comme une concaténation de morphèmes³⁵. Toutefois, au sein de la même leçon, le second alinéa, intitulé *Le groupe nominal et le groupe verbal* oriente vers une représentation de type générativiste (confirmée par le titre de la cinquième leçon de grammaire *Le groupe nominal et le groupe verbal*). En fait la caractérisation de ces deux entités n’aboutit pas réellement à une réorientation théorique (c’est l’auteur du manuel qui souligne) :

(17) *Des phrases longues sont aussi des phrases simples où : le nom est remplacé par un groupe nominal : La petite Isabelle ; le verbe est remplacé par un groupe verbal : Ecoute une chanson*³⁶.

Le libellé des consignes des exercices subséquents maintient cette distance en procédant à un désancrage par rapport à la notion de groupe :

(18) *Recopie chacune des phrases suivantes. Souligne le nom (avec son article) et le verbe*

Au chapitre consacré au sujet du verbe, on note un nouveau rapprochement vers la grammaire générative (p. 157) :

(19) *Le groupe nominal d’une phrase simple s’appelle le sujet du verbe*

les notions de GN et de sujet devenant interchangeables au point que la seconde, dans la suite de la leçon, devient non plus le reformulant de la première mais celle qui s’impose pour

³³ Chez Levi-Strauss le terme n’est pas péjoratif, mais marque le poids des emprunts et arrangements dans la construction des savoirs et des savoir-faire. Le recours à cette pratique est un des ingrédients de la démarche didactique. En l’occurrence son efficacité réside dans sa cohérence, notamment dans le choix d’outils qui ne sont pas incompatibles.

³⁴ Faiblesse du lestage (*on regarde le petit mot qui est devant* : paramètre à la fois syntaxique, lexical, absence de paramètre morphologique) qui pourrait laisser penser à une forme d’empirie, comme dans le cas de FCM.

³⁵ Bien qu’Harris accorde lui aussi un privilège conséquent au verbe dans l’organisation de la phrase.

³⁶ Nous passerons sur la notion de « phrase longue », qui n’a aucune pertinence syntaxique. On notera cependant la subordination théorique ici de la notion de « groupe » relativement à celle d’« unité constituante » (configuration inverse de celle admise en grammaire générative), qui témoigne d’une forme de prégnance de l’analyse par concaténation. Autre bizarrerie, dans *La petite Isabelle* le nom n’est pas précédé d’un article (cf. 8). Ce dernier occupe la position gauche d’un... adjectif.

l'identification. En revanche, pour la caractérisation du complément d'objet, APDLL adopte une attitude similaire à celle de FCM : approche logique et sémantique, lexicale et typographique (p. 222) :

(20) *Dans la phrase Le lapin mange une carotte, une carotte est un groupe de mots qui précise ce que le lapin mange. Une carotte est le complément d'objet du verbe manger*

L'héritage générativiste est assumé de manière ambiguë. D'une part il est revendiqué par l'adoption d'une terminologie et d'une méthodologie, de l'autre il est congédié par le recours préférentiel à des formulations alternes et à une méthodologie empruntée à un autre modèle syntaxique. L'emprunt à la grammaire générative, institué par la terminologie imposée par les instructions officielles, semble bien constituer un passage obligé dont le manuel cherche à se démarquer dès qu'il le peut. À terme c'est la représentation du verbe qui perd en cohérence car informée par des modèles peu compatibles quand ce n'est pas contradictoires.

L'influence de la grammaire générative, qu'elle soit pleinement assumée (LBM) ou tenue à distance (FCM), ne constitue pas une rupture par rapport à celle de la logique. Elle ne s'est pas construite contre l'influence de la précédente mais l'a intégrée et d'une certaine manière accompagnée. La définition de la phrase en GN et GV produit un partage homologue à celui entre thème et prédicat. Ceci a eu pour conséquence de ne pas freiner l'influence de la logique, mais de la canaliser. D'où l'accent mis sur le nom, à travers le GN, et le caractère syncatégorématique donné à la description du verbe. Tout en s'affranchissant d'une empreinte, FCM et LBM ne font que valider l'assise sur laquelle elle repose. Malgré les apparences, la conception des manuels souffre d'une absence de perspective linguistique. Entendre par là non pas tant d'une perspective inspirée par la linguistique, qu'une approche qui prenne en compte la langue pour elle-même. Il manque à ces ouvrages une théorie explicite de la langue.

2.2. La place de l'approximation dans la construction de l'objet didactique

Les manuels étudiés (là aussi une investigation sur un plus large échantillon ne contredirait pas l'analyse) ne font pas de leurs choix théoriques un prérequis intangible. Ça ou là nombre d'approximations marquent la distance prise par les ouvrages avec les théories qu'ils manipulent ou convoquent. Il existe deux manières d'envisager l'approximation : soit de la considérer comme un dysfonctionnement et une assimilation erronée ou lacunaire de concepts ; soit de l'envisager comme un adjuvant didactique, partie intégrante de l'économie du dispositif mis en place par un discours. Les manuels, par définition, sont des textes de vulgarisation. Ils s'adressent à des lecteurs non avertis et ont pour objet de favoriser l'assimilation des savoirs. De par ces caractéristiques, ils ne se situent pas dans la production dite « dure » d'une discipline, mais à la marge. L'approximation reste à cet égard un élément constitutif et central de leur démarche. Deux types d'approximations se rencontrent dans les manuels : l'un concerne les emprunts à des théories de référence et notamment la (re)négociation de certaines notions. L'autre intéresse les prérequis sous-jacents à l'énoncé de certaines consignes.

Les emprunts théoriques ne sont jamais présentés comme tels. À l'image des dictionnaires, les manuels de langue se veulent a-théoriques. Aucune démarche analytique n'étant transparente ni orpheline, les emprunts sont effectués plus ou moins consciemment³⁷. Hormis LBM, qui reste relativement constant dans sa démarche, FCM et APDLL mixent les perspectives (voir

³⁷ Dans ce dernier cas il convient de raisonner en terme d'influence théorique voire d'inconscient culturel. C'est ce que nous avons tenté de pointer en montrant le rôle de la logique dans la conceptualisation de la langue.

plus haut). La chose n'est envisageable qu'à une seule condition : que les emprunts soient partiels et se situent à un haut niveau de généralité. C'est ce qu'on observe effectivement pour les trois manuels, qui s'en tiennent généralement à l'emprunt de la terminologie sans toutefois que celle-ci soit convoquée avec sa signification d'origine. L'emprunt est donc un effet de surface, essentiellement en ce qui concerne le générativisme. Concernant spécifiquement le verbe, sa négociation est hétérogène. LBM maintient une perspective générativiste tandis que FCM et APDLL se rapprochent d'une perspective logique. En définitive, quand emprunt il y a, celui-ci ne concerne prioritairement que le nom. Le verbe, unité subalterne, adjuvant permettant la conceptualisation du nom, reste dans un au-delà de la théorisation. Le fait qu'il soit la seule unité à recevoir la conjugaison autorise de la part des manuels une focalisation spécifique³⁸, dont la contrepartie est la déshérence théorique que nous avons pointée plus haut. Le verbe est soit béquille de la phrase ou du nom, soit unité recevant une flexion particulière. De cette déshérence résulte une approche médiatisée non pas par la compréhension mais par l'apprentissage : les conjugaisons s'apprennent (par cœur), le verbe permet de comprendre la phrase et le nom, le verbe ne se comprend pas, aucune entité ne permet de comprendre le verbe. On perçoit alors comment ce vide peut si aisément être rempli par une approche référentielle. En définitive, la prégnance de la perspective sémantique et logique montre que, contrairement au nom, le verbe est et reste, pour les manuels, une unité conceptuellement non-linguistique³⁹. Ce déficit ne fait pas qu'entacher la description du verbe, elle déborde sur les entités qui constituent avec lui la phrase. Ainsi de la définition de la phrase simple dans FCM ou APDLL (notamment le recours surprenant à la notion de verbe conjugué, cf. 1, 2 et 9). Pareillement pour le complément d'objet (notion qui se substitue à celle de GN2, ignorée par les deux manuels ; cf. 16). Ou encore l'imbroglio sur la définition du sujet dans APDLL (cf. 8, 9 et 10)⁴⁰.

En dehors des emprunts théoriques, les manuels restent tributaires d'une conception de la langue analogue à celle des dictionnaires : pour ceux-ci le lexique n'est pas composé d'unités (lexicales) mais de mots. Cette notion, à l'origine typographique, ne présente aucune pertinence théorique, programmatique ou heuristique. Elle autorise toutes les confusions, notamment en imposant un format artificiel à l'unité lexicale. Elle ne permet pas d'identifier des constructions complexes comme *avoir faim, faire une chute, prendre des vessies pour des lanternes*, etc. qui sont pourtant, fonctionnellement, des verbes. Par ailleurs, du fait de ses origines, elle ancre la représentation du lexique sur la seule expression écrite. L'une des incidences majeures de cet amalgame, dans les manuels, est la confusion entre désinence verbale et suffixe. Ainsi LBM (Unité 5 – 2) suggère-t-il que la dérivation s'opère par « allongement » de la base et incite-t-il à identifier dans la désinence d'un infinitif dénominal (p.ex. *fleur* > *fleurir*) une marque de dérivation. Dans sa leçon intitulée *Le début et la fin des mots*, APDLL mêle dérivés suffixés et infinitifs, posant la « terminaison » (p. 33) comme une séquence au statut indifférencié. Plus explicitement (p. 126) au chapitre *Les suffixes*, APDLL affirme, avec constance :

(21) *Les terminaisons –eur, -ir, -able sont des suffixes*⁴¹

³⁸ Focalisation perceptible dans les nombreux chapitres consacrés aux temps.

³⁹ Entendre par là, justiciable d'une caractérisation purement linguistique. Le nom n'est pas envisagé sous sa dimension linguistique lorsqu'il est prioritairement décrit par ses propriétés référentielles. Mais il devient linguistique dès qu'il peut être pensé comme constituant d'un groupe ou sujet.

⁴⁰ Imbroglio révélateur d'un autre transfert théorique mal négocié : la structure $P = GN + GV$ a été interprétée par les grammaires scolaire en $P = \text{Sujet} + \text{Verbe}$, la notion de « sujet » se superpose à celle de « GN » au point de s'identifier à elle. Aussi doit-on mesurer l'étendue de l'emprunt à la Grammaire générative. En l'occurrence, il s'agit d'une forme de mimétisme extrêmement superficiel.

⁴¹ Le paradigme des exemples est constitué des noms : *dessinateur, rôdeur, coureur*..., des verbes : *rougir, grandir, noircir*..., et des adjectifs : *buvable, mangeable, lavable*.

Seul FCM ne commet pas la confusion, en manifestant une compréhension lexicale de la notion de « suffixe » (p. 51).

L'emploi récurrent de la désignation *mot* traduit un déficit dans la conceptualisation du lexique et constitue un frein à la pénétration de modèles morphologiques et syntaxiques dans l'enseignement de la langue. D'une manière générale, lorsqu'il n'est pas conceptualisé comme constituant d'un groupe (FCM, APDLL, mais plus localement LBM) le verbe reste un mot, c'est-à-dire une unité a-grammaticale. Le nom est moins perméable à cette agrammatisation car les manuels l'intègrent peu ou prou à un groupe, même au prix de montages relevant de la contorsion (la notion de sujet dans APDLL).

Ces approximations sont-elles préjudiciables ? En d'autres termes, l'absurde est-il absurde ? Une des pratiques usuelles en didactique consiste à s'accommoder d'approximations dans la mesure où elles facilitent l'appréhension d'un phénomène. Ces approximations doivent être rectifiées par la suite, une fois que l'appropriation est assurée et confirmée. Dans ce cas, l'approximation n'est, pour reprendre l'expression de Galisson, qu'un « lubrifiant didactique ». Encore faut-il qu'elle soit de nature à être amendée ou que les enseignants intègrent l'exercice de la rectification à leur pratique pédagogique. Qu'en est-il dans les trois manuels observés ? S'ils s'appuient effectivement sur une approximation conceptuelle, celle-ci vient fréquemment (essentiellement FCM et APDLL) en doubler une autre, méthodologique. Toutefois aucune procédure de rectification n'est mise en place par les ouvrages concernant le verbe (auquel cas il y a peu à attendre de l'initiative des enseignants pour rectifier des représentations erronées, surtout si elles coïncident avec celles qu'ils ont apprises et se sont appropriés. C'est dire également que la didactique de cette entité ne s'appuie sur aucune forme de progression. L'approximation semble donc constitutive non pas de l'économie d'une démarche en entonnoir, mais d'un dysfonctionnement théorique et méthodologique intrinsèque. L'adoption d'une perspective par instillation permettrait pourtant d'apporter les rectifications nécessaires par touches successives. A ce stade deux remarques s'imposent, qui vont dans le sens de la démarche des manuels : (i) une compréhension de l'unité lexicale en tant que telle n'est guère utile à un apprenant de classes primaires. Elle ne constitue en rien une priorité. Les concepteurs de manuels devraient en revanche se tenir davantage informés (ou être mieux formés) des développements de la réflexion linguistique⁴² ; (ii) l'appareil didactique sur lequel se fondent les manuels ne rend priori pas nécessaire la production de rectifications par instillation : il convient de s'assurer de la cohérence de la démarche et de jouer sur les différents leviers qu'offre la mise en manuels pour procéder aux ajustements nécessaires. C'est ainsi que la démarche la plus productive semble bien être celle de FCM qui, sans rien expliciter, joue sur l'exemplification pour expulser les marques flexionnelles de la représentation de la morphologie affixale.

L'observation des manuels démontre que l'instillation joue, à l'inverse, un rôle dispersant qui favorise une forme d'erratisme. En règle générale, dans les manuels, aucune progression n'est repérable dans la didactique du verbe (contrairement à celle du nom) hormis la succession de chapitres consacrés aux temps et modes⁴³ :

a. pour LBM, le verbe constitue une entité acquise. L'instillation ne porte que sur la composition du GV : unité 9 *Groupe nominal sujet (GN1) et groupe verbal (GV)* ; unité 26

⁴² La confusion entre désinence flexionnelle et affixe est une constante de la production parascolaire. Elle est encore très vivace jusque dans les copies des concours du second degré. Elle constitue un des topoï les plus importants du déficit culturel des enseignants de primaire et du secondaire.

⁴³ Toutefois ils se réduisent à des considérations morpho-syntaxiques et non pas sémantiques.

Les constituants du GV : le verbe et son complément ; unité 27 Le complément essentiel du verbe (ou GN2) :

(22) *Le groupe verbal peut se réduire à un verbe seul ou être formé d'un verbe et d'un complément. L'ordinateur parle. L'ordinateur conduit les robots. Les robots est un GN complément du verbe conduire (unité 26, p. 115)*

La notion de « complément »⁴⁴ n'est pas elle-même définie et son identification procède, comme pour le sujet, d'un jeu de positions dont le pivot est le verbe : pour le manuel un complément est un GN situé à droite du verbe. L'exercice 6 confirme cette orientation en proposant une représentation qui extrait le complément du GV et reproduit une configuration proche de la concaténation (p. 115) :

L'ordinateur	traite	les informations
GN sujet	V	GN complément

Le chapitre consacré aux compléments essentiels (unité 27, p. 119) rectifie cette conception, bien qu'en réintroduisant la notion de complément du verbe et en proposant une schématisation ambiguë : *Relève les GN compléments essentiels du verbe ; Complète avec un GN étendu : D + N + Adj.*

b. FCM procède de manière analogue mais plus restrictive. Il ne reconnaît pas la notion de « GV » et limite la caractérisation syntaxique du verbe au seul complément d'objet direct. D'où la mise en place d'une procédure d'instillation en fort retrait par rapport à LBM. Ici également, la description repose sur un implicite :

(23) *Quand les compléments d'objets sont directement reliés au verbe, on les appelle compléments d'objets direct (C.O.D.). Certains verbes n'admettent pas de complément d'objet direct : partir, s'envoler, trotter, briller, etc.*⁴⁵.

c. APDLL reproduit un schéma sensiblement différent dans la mesure où la caractérisation s'articule massivement sur le binôme nom / verbe, l'unique focalisation sur le verbe concernant là aussi la définition du complément d'objet (voir tableau plus haut). Si l'on pense la didactique sous l'angle de l'instillation, force est de reconnaître qu'ici elle prend un tour bicéphale, celle du verbe ne pouvant être pensée que dans la perspective de la mise en valeur des propriétés du nom.

La méthode par instillation présente un second effet pervers : elle rend moins visibles certaines incohérences qu'une approche globale révélerait. Ainsi les hésitations d'APDLL pour la caractérisation du sujet (voir plus haut) ne révèlent-elles leur caractère que si l'on rapproche les pages 109 et 157 du manuel. C'est dire également que la fragmentation d'un même thème (p. ex. le sujet du verbe⁴⁶) en leçons favorise des bifurcations plus ou moins contrôlées, qui ne sont plus à mettre au compte de l'économie d'une démarche didactique, mais d'un déficit de lestage conceptuel et méthodologique.

⁴⁴ A noter que cette notion est héritée de la logique et qu'elle n'apparaît guère dans des conceptualisations purement syntaxiques.

⁴⁵ Sans que le régime (transitif indirect, intransitif) de ces verbes soit précisé

⁴⁶ On pourrait prendre comme autre exemple la gestion des compléments par LBM, qui présente d'abord le complément d'objet (p. 115), puis introduit la notion de « complément essentiel » (p. 119), les deux chapitres étant inscrits dans des séquences disjointes et donnant lieu à un apprentissage séparé (voire éloigné) dans le temps.

Ces dysfonctionnements sont-ils préjudiciables à la représentation du verbe et à son appropriation par des apprenants ? Sur un plan strictement linguistique, oui dans la mesure où ils procèdent de mouvements incontrôlés. Sur un plan didactique également dans la mesure où, tous manuels confondus, la même entité ne reçoit pas la même caractérisation⁴⁷. Pour le verbe, singulièrement, le préjudice est moindre et ce du fait même que cette unité fait l'objet d'un déficit de caractérisation. Perçu massivement sous sa dimension morpho-syntaxique, le verbe reste une entité monolithique stable, les approximations théoriques les plus préjudiciables se situant sur le versant syntaxique, c'est-à-dire à la marge de la caractérisation mise en place par ces mêmes manuels. De manière inattendue, l'absurde se révèle utile en limitant *de facto* le risque de productions erratiques.

Conclusion

La conceptualisation du verbe dans les manuels de primaire révèle une situation paradoxale. Parent pauvre de la description de la langue, ballotté au gré des errances et des instabilités théoriques, il ne souffre pas d'un préjudice aussi grand que le nom, entité phare de la tradition grammaticale et linguistique. La focalisation de la caractérisation sur sa seule dimension morphologique produit un effet de diversion et de protection. De fait, le vide conceptuel qui l'entoure fait de lui une entité dont la représentation reste relativement stable, bien qu'asymétrique du fait même des contraintes programmatiques auxquelles elle est soumise. Le fait est également révélateur de la nécessité pour les manuels (mais pas seulement pour eux) de se doter pleinement d'une didactique du verbe. Par-delà les considérations morpho-syntaxiques, elle instancierait la dimension lexicale et syntaxique du verbe autrement qu'au travers de considérations marginales. Pour ce faire il conviendrait qu'en amont, c'est-à-dire au niveau de la formation des formateurs, lesquels sont par ailleurs auteurs de manuels, une réflexion sur les objets théoriques soit instituée, mais aussi sur le verbe en tant qu'objet didactique. Le déficit conceptuel des manuels est révélateur de celui des concepteurs et conditionne celui des apprenants. Il est urgent de sortir du cercle vicieux si l'on veut former des apprenants valides, mais aussi de futurs enseignants de français qui maîtrisent l'objet qu'ils diffusent⁴⁸.

Références bibliographiques

Arrivé Michel, Gadet Françoise & Galmiche Michel, 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris

Au pied de la lettre, Tout le français en écrivant, Hachette, Paris

Benveniste, Emile, 1966, « Catégories de pensée et catégories de langue » *Problèmes de linguistique générale 1*, Tel, Gallimard, Paris

Dufayet Pierre et Van Cleef Robert, 1993, *Au pied de la lettre. Tout le français en écrivant, CE2*, Hachette, Paris

Dupré Jean-Paul, Olive Martin et Schmitt Roger *La balle aux mots CE2*, Nathan, Paris

Français CM. Lecture expression, Belin, Paris

⁴⁷ P. ex. les différentes définitions de la phrase ou du sujet proposées par FCM, APDLL et LBM.

⁴⁸ A cet égard, on ne saurait que recommander la lecture de Leeman-Bouix (1994) et Meleuc et Fauchard (1999).

Grange Mireille et Leroux Michel, 2004 « Evaluation des évaluations. Français : le véritable état des lieux à l'entrée en sixième », *Le débat* n°128, Gallimard, Paris

Leeman-Bouix Danielle, 1994, *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*, Nathan Université, Paris

Le Goffic Pierre, 1993, *Grammaire de la phrase française*, Hachette, Paris

Levi-Strauss Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris

Lyons John, 1978 (1980 pour la traduction française), *Sémantique linguistique*, Larousse Université, Paris

Meleuc Serge et Fauchart Nicole, 1999, *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées

Mill John Stuart, 1866 (1988 pour l'édition française) *Système de logique*, Mardaga, Bruxelles

Mittérand Henri, Scmitt Franck et Dupré, 1991, *Langue française CE2. La balle aux mots*, Nathan, Paris

Petiot Geneviève, 2000, *Grammaire et linguistique*, Colin-Sedes, Paris

Petit Gérard, 2000, « Didactique du lexique : état d'une confusion » *Le français aujourd'hui. Construire les compétences lexicales*, n°131, AFEF, Paris

Riegel Martin, Rioul René & Pellat Jean-Christophe, 1994 (pour la première édition), *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris